

A MULTIPLICIDADE DE VOZES ENLAÇADAS EM PORTFÓLIOS DOS/AS ESTAGIÁRIOS/AS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA NO CONTEXTO PANDÊMICO

LA MULTIPLICIDAD DE VOCES ENTRELAZADAS EN LOS PORTAFOLIOS DE LOS/LAS PASANTES DE UNA CARRERA DE QUÍMICA EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA

THE MULTIPLICITY OF VOICES LINKED IN PORTFOLIOS OF INTERNS OF A CHEMISTRY DEGREE COURSE IN THE PANDEMIC CONTEXT



Loan Sumini FERREIRA¹
e-mail: loansumini@hotmail.com



Adriana MARQUES DE OLIVEIRA²
e-mail: adrianamarques@ufgd.edu.br

Como referenciar este artigo:

FERREIRA, L. S.; MARQUES-DE-OLIVEIRA, A. A multiplicidade de vozes enlaçadas em Portfólios dos/as estagiários/as de um curso de Licenciatura em Química no contexto pandêmico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. esp. 2, e024075, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19iesp.2.18565>



| **Submetido em:** 09/10/2023
| **Revisões requeridas em:** 24/01/2024
| **Aprovado em:** 05/03/2024
| **Publicado em:** 20/07/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados – MS – Brasil. Mestrando do Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e Matemática.

² Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados – MS – Brasil. Professora da Educação Química da Faculdade de Ciências Exatas e suas Tecnologias (FACET) e orientadora dos Programas de Pós-Graduação do Ensino de Ciências e Matemática da UFGD e do Mestrado Profissional de Educação Científica e Matemática da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Doutorado em Educação Para a Ciência (UNESP).

RESUMO: O presente trabalho ambicionou entretecer reflexões na formação inicial de professores/as de Ciências/Química a partir das escritas de Portfólios de estagiários/as no componente curricular de Estágio Supervisionado III do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no contexto da COVID-19. A pandemia foi demarcada com aulas no formato remoto, o que tornou o cenário complexo para o campo do Estágio Supervisionado. A natureza da pesquisa foi qualitativa, fundamentada na Análise Textual Discursiva (ATD). O material empírico para análise foram os Portfólios que os/as Estagiários/as produziram. Desta forma, valorizamos as múltiplas vozes emergidas e enlaçadas destes Portfólios, dentre as quais foram: a) uma escola inclusiva; b) infraestrutura; c) acesso a internet; d) valorização de professores/as; e) políticas públicas educacionais; f) conhecimento da realidade escolar. Portanto, concluímos que o uso dos Portfólios foi uma estratégia formativa e potente possibilitando um Estágio que vislumbrou a práxis.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Formação inicial de professores/as. Estágio Supervisionado. Ensino remoto.

RESUMEN: El presente trabajo tuvo como objetivo tejer reflexiones sobre la formación inicial de profesores de Ciencias/Química a partir de los escritos de Portafolios de pasantes en el componente curricular de la Pasantía Supervisada III de la Carrera de Química de la Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD) en el contexto del COVID-19. La pandemia se delimitó con clases en formato remoto, lo que complejizó el escenario para el ámbito de las Prácticas Supervisadas. La naturaleza de la investigación fue cualitativa, basada en el Análisis Textual Discursivo (ATD). El material empírico para el análisis fueron los Portafolios que elaboraron los Pasantes. De esta manera, valoramos las múltiples voces que surgieron y se vincularon en estos Portafolios, entre las que se encuentran: a) una escuela inclusiva; b) infraestructura; c) acceso a Internet; d) valorar a los docentes; e) políticas públicas educativas; f) Conocimiento de la realidad escolar. Por lo tanto, concluimos que el uso de los Portafolios fue una estrategia formativa y poderosa, posibilitando una Pasantía que visualizó la praxis.

PALABRAS CLAVE: Pandemia. Formación inicial del profesorado. Prácticas supervisadas. Enseñanza remota.

ABSTRACT: The present work aimed to interweave reflections on the initial training of Science/Chemistry teachers based on the written Portfolios of interns in the curricular component of Supervised Internship III of the Chemistry Degree Course at the Federal University of Grande Dourados (UFGD) in context of COVID-19. The pandemic was marked by remote classes, which made the scenario complex for the Supervised Internship field. The nature of the research was qualitative, based on Discursive Textual Analysis (DTA). The empirical material for analysis were the Portfolios that the Interns produced. In this way, we value the multiple voices that emerged and linked from these Portfolios, among which were: a) an inclusive school; b) infrastructure; c) internet access; d) appreciation of teachers; e) public educational policies; f) knowledge of school reality. Therefore, we conclude that the use of Portfolios was a formative and powerful strategy, enabling an Internship that envisioned praxis.

KEYWORDS: Pandemic. Initial teacher training. Supervised internship. Remote teaching.

Enlaçamentos iniciais

O presente estudo ambiciona entretecer discussões sobre/na formação de professores/as de um Curso de Licenciatura em Química no período da pandemia da COVID-19 com a potencialidade do uso de Portfólios no componente curricular de ensino de Estágio Supervisionado (ES). Neste ínterim, o ES tem como foco instrumentalizar os/as estagiários/as para ingressar no campo escolar para que relacionem e articulem os conceitos teórico-práticos estudados ao longo do Curso de Licenciatura.

Neste aspecto, Pimenta (2012), Silva e Schnetzler (2008), situam o ES como espaço de interface da formação teórica com a vivência profissional. Na mesma linha, o desenvolvimento de conhecimento sobre a profissão “professor/a” é mediado por movimentos investigativos de reflexão, análise e sistematização que visam a articulação das atividades desenvolvidas pelos/as estagiários/as no contexto da escola de educação básica.

Segundo Sarmiento, Rocha e Paniago (2018), no percurso do Estágio desenvolve-se a identidade docente em que se vivencia o cotidiano escolar. É o momento de planejar e ministrar aulas, neste movimento de estudo, planejamento e vivências pode ocorrer a promoção de experiências ancoradas a uma formação potente de professores/as.

De acordo com Pimenta e Gonçalves (1990), Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2017) a finalidade do Estágio é propiciar uma aproximação a realidade, na qual atuará profissionalmente, articulando pressupostos teórico-práticos estudados ao longo da trajetória acadêmica. Assim, este componente curricular se afasta da compreensão equivocada de que seria a parte prática de um Curso de Licenciatura.

As autoras supracitadas defendem uma resignificação acerca do Estágio para que contemple uma perspectiva crítico-reflexiva ancorada na interface da realidade da escola e universidade. Neste sentido, reverbera-se a importância do conceito de “práxis”, “entendemos que os estágios não é práxis nos cursos de Licenciatura, mas que, nesse contexto, ele se constitui em uma atividade teórica de conhecimento da práxis de ensinar realizada pelos docentes nas escolas (Pimenta; Lima, 2017, p. 37)”, ou seja, se o ES tornar a práxis como um princípio pedagógico que subsidie o processo de formação de professor/a, possivelmente tal pressuposto resultará num Curso de Licenciatura amalgamado pela articulação teórico-prática, com ênfase na formação de um professor/a crítico-reflexivo. Nesse contexto, ante as novas emergências de crises globais, por exemplo, a pandemia da COVID-19, necessita-se cada vez mais de professores/as que promovam o pensamento crítico e nesse sentido defendemos que essa formação pode ser sustentada por meio do conceito da práxis.

Destacamos que diante do efeito catastrófico da pandemia da COVID-19, os/as professores/as foram terrivelmente afetados, pois foram obrigados/as a se adequar com o formato remoto e emergencial no intuito e na responsabilidade de continuar a jornada educativa. Para tanto, as aulas tiveram sua continuidade por meio das ferramentas tecnológicas. Os/as professores/as foram obrigados/as a aprender utilizar estas ferramentas tecnológicas como, por exemplo: Youtube, Google Classroom, Moodle e o Google Meet. Devido a isto, tais abordagens foram utilizadas para “escolarizar”. Vale lembrar que esta foi uma tentativa emergencial para que o ensino não fosse interrompido (Moreira; Henriques, Barros, 2020, p. 352).

Com isso, os/as professores/as foram os/as principais atuantes nesta pandemia, visto que, repentinamente, se depararam com as aulas em outro formato. Muitos/as realizaram suas aulas na educação básica por meio das plataformas digitais, como já mencionamos - Google Meet e o Google Classroom. Uma outra alternativa que emergiu no contexto pandêmico do Estado do Mato Grosso do Sul foi a utilização da Atividade Pedagógica Complementar (APC). Nesta APC, o conteúdo era centrado em uma apostila impressa e disponibilizada para os/as estudantes. O objetivo desta foi atender de forma equitativa àqueles/àquelas estudantes que não tinham acesso à internet. No ensino superior, os/as professores/as realizaram suas atividades também no formato remoto e utilizaram as mesmas plataformas disponibilizadas pelo Google.

Ante a estas (re) adequações de estratégias de ensino impulsionadas pela pandemia destacamos o uso de Portfólios³ no componente curricular de ES III do Curso de Licenciatura em Química da UFGD. Corroboramos com o argumento das autoras Calixto e Marques-de-Oliveira (2023) em que o Portfólio pode constituir-se como uma estratégia formativa. Nesse sentido, Ambrósio (2013; 2015) argumenta que a utilização desta ferramenta tem se mostrado potencialmente formativa, pois oportuniza que o/a professor/a formador/a acompanhe o/a estudante por um longo período de tempo, o que permite problematizar e contextualizar os processos de aprendizagens. Portanto, defendemos que o uso do Portfólio no componente curricular de ES pode promover uma formação crítico-reflexiva ancorada na práxis.

Diante deste cenário exposto, esta pesquisa centrou-se em compreender como o uso do Portfólio se constituiu como uma estratégia formativa no ES III realizado no primeiro semestre do ano pandêmico de 2021. A questão básica de pesquisa que permeou foi: como o Portfólio contribuiu para a promoção da práxis na formação inicial de professores/as do Curso de Licenciatura em Química ante as diferentes realidades vivenciadas pelos/as estagiários/as no

³ Entendemos que os Portfólios já eram utilizados no referido Curso, entretanto a reflexão sobre a sua potencialidade formativa se intensificou devido a pandemia.

contexto pandêmico de Estágio na Educação Básica? Para tais compreensões utilizamos uma escrita do Portfólio desenvolvida pelos/as estagiários/as matriculados/as em ES III de atividades desenvolvidas nas escolas de educação básica.

Esta pesquisa em tela se caracterizou como de natureza qualitativa. Ancoramos na Análise Textual Discursiva (ATD) para interpretação dos Portfólios. A ATD é uma metodologia de análise que se fundamenta na fenomenologia e hermenêutica no intento de vislumbrar novas compreensões.

O Portfólio, o Estágio e a formação inicial: laces e enlaces

Refletir acerca da potencialidade formativa do Portfólio na formação de professores/as de Ciências/Química incide em possibilidades de articulações com os escritos de Byung-Chul Han (2017), em seu livro *a Sociedade do Cansaço* em que tece argumentos elucidativos da/para a importância em aprender a ler, a pensar, a falar e a escrever. O autor disserta acerca da *vita contemplativa* em que prospecta a pedagogia específica do ver, ou seja, precisamos aprender a olhar lentamente, contemplativamente e com paciência para que nosso olhar seja próximo, pertencente a nós mesmos.

Outrossim, o Portfólio pode desempenhar essa função alongada de um processo avaliativo de acompanhamento longínquo, lento, contemplativo, paciente e acima de tudo, formativo. Neste contexto, o compreendemos como uma estratégia avaliativa e potencialmente formativa. Na concepção de Villas-Boas (2004, p. 117), o Portfólio:

[...] possibilita avaliar as capacidades de pensamento crítico, articular e solucionar problemas complexos, trabalhar de forma colaborativa, conduzir pesquisa, desenvolver projetos e possibilita também que o aluno formule seus próprios objetivos para a aprendizagem.

Nessa ótica, o uso do Portfólio no período pandêmico foi um aliado para o processo do desenvolvimento de uma formação crítico-reflexiva no componente curricular de ES do Curso mencionado. Contudo, o que é formação?

Segundo Garcia (1999, p. 19), não podemos discutir a formação de professores/as sem entender o conceito de formação. O autor relata em sua obra que são diversos os significados sobre o conceito de formação, na qual pode ser entendida como uma “função social” que transmite saberes, ou como “um processo de desenvolvimento de estruturação da pessoa”, além da formação via institucional (Garcia, 1999).

Para este autor há uma discussão atrelada a autores/as acerca de um conceito importante da teoria da formação em que cita a “ação formativa”, neste contexto, ancora-se que essa ação formativa vinculada a um “conjunto de interações entre formadores e formandos” (Garcia, 1999, p. 21).

Os cursos de formação de professores/as que se caracterizam com um viés formativo consistem em desenvolver a identidade dos futuros professores/as no intento de promover reflexões crítico-reflexivas para que possam tornar-se professores/as engajados/as no processo de ensino e aprendizagem, conforme argumenta a autora Pimenta (1996), “isso é construir a sua identidade como professor”.

O primeiro aspecto essencial para o/a professor/a em formação, segundo Gil-Pérez, (2011, p. 21) é “saber” e “saber fazer”, uma vez que o elemento inicial da formação de um/a professor/a é saber o conteúdo que deseja ensinar, em seguida buscar desenvolver e aprender métodos para ensinar os/as estudantes.

Formar professores/as de Ciências com uma característica ancorada a autores/as que discutem uma formação crítico-reflexiva contribui para que o/a professor/a valorize a vivência em sala de aula com saberes e fazeres que a docência implica, além de possibilitar articulações correlatas a temáticas da sociedade.

Entretanto, essa formação de professores/as da área de Ciências/Química com viés crítico-reflexivo é um desafio, pois conforme argumenta Maldaner (2013) há um engessamento de convicções que permeiam o exercício da docência. Dentre as quais, o autor menciona a “formação ambiental”, ou seja, a influência majoritária que o contexto educacional exerce em sua prática pedagógica. Além disso, há também a reprodução de modelos de professores/as que tiveram ao longo da trajetória escolar, principalmente em seus cursos de formação.

Neste aspecto, estas convicções tácitas da Natureza da Ciência, do ensino, da aprendizagem e da formação de professores/as são advindas de um processo sem diálogo e participação ativa dos/as estudantes. Contrários a este modelo passivo e reprodutor de modelos, defendemos a importância de ouvir nossos/as estagiários/as e dialogar acerca destas nuances que atravessam a formação.

Neste viés, o uso dos Portfólios contribui para este diálogo necessário a formação de professores/as. Neste trabalho, o utilizamos no componente curricular de ES, entretanto compreendemos que este pode ser utilizado em quaisquer componentes curriculares. Neste ínterim, a autora Villas-Boas (2004) elabora conceitos-chave para utilização de Portfólios, os

quais são: “1) a construção e o domínio dos saberes da docência; 2) a unicidade entre teoria e prática; 3) a autonomia” (Villas-Boas, 2004, p. 116).

Portanto, os laços e enlaces do uso do Portfólio atrelado a um Curso de formação de professores/as de Química pode ser/foi uma amálgama potente e formativa, principalmente em tempos pandêmicos em que o ensino ocorreu no formato não presencial.

Laços metodológicos

Essa pesquisa se caracterizou como qualitativa e ancoramos alguns preceitos dessa abordagem acerca da função do/a pesquisador/a com o argumento de Martins (2004, p. 292) em que diz: “a variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva.”

Também corroboramos com as ideias abordadas por Gerhard e Silveira (2009, p. 31) acerca da pesquisa qualitativa, qual seja, “não se preocupa com representatividade numérica, e, sim, com o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social, de uma organização, etc”. Nesse contexto, tais discussões vão ao encontro da metodologia qualitativa de análise, a ATD, conforme pretendemos aprofundar nessa pesquisa.

Os/as autores/as Moraes e Galiuzzi argumentam que a ATD se organiza em torno de quatro focos. Sendo que os três primeiros compõem um ciclo de análises, conforme apresentamos o excerto a seguir:

- 1- *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
- 2- *Estabelecimento de relações*: este processo denominado de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.
- 3- *Captando o novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constitui o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 11-12, grifo dos/as autores/as).

O último foco da análise mobiliza o ciclo como um todo e o aproxima de um processo

auto-organizado, conforme argumentam os/as autores/as:

4- *Um processo auto-organizado*: o ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 12).

Ou seja, a ATD é uma metodologia de análise, em que há passos que orientam o percurso de estudo do fenômeno. Segundo Moraes e Galiuzzi (2011, p. 13), “a ATD opera como significados construídos a partir de um conjunto de textos. Os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados”. Desta forma, entendemos que a ATD busca a compreensão dos fenômenos.

A ATD se dá através da análise de um grupo de documentos produzidos pelo/a pesquisador/a como: transcrição de entrevistas, registros de observação, anotações e diários. Além de documentos prontos como: relatórios, jornais, revistas, dentre outras. Todos esses elementos e tipo de documentos se caracterizam como o “*corpus*” da pesquisa. Neste sentido, o “*corpus*” desta pesquisa foram as escritas dos Portfólios produzidas pelos/as estagiários/as matriculados/as em ES III (Moraes; Galiuzzi, 2011).

A partir desses pressupostos teóricos apresentados, prenunciaremos o contexto no qual foi escrito o Portfólio, pois a ATD compreende que a descrição do contexto possibilita uma imersão ante o fenômeno investigado e nesse sentido as novas compreensões são emergidas num processo descritivo, analítico, recursivo e (auto) formador.

O Estágio *in loco*, a pandemia e o Portfólio no Curso de Licenciatura em Química

Devido ao surgimento da pandemia, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) lançou uma normativa nº 01, de 27 de março de 2020⁴, suspendendo as atividades de ES, tendo em vista a Emergência de Saúde Pública. Essa normativa orientava a suspensão de matrícula dos/as estagiários/as da UFGD que estavam com atividades de Estágio obrigatório e não obrigatório no semestre. Explicitava, ainda, o impedimento de novos contratos, conforme argumentado nesta normativa: “impedir a assinatura de novos contratos de ES obrigatórios e não obrigatórios até 16 de abril de 2020, prorrogável conforme necessidade” (Brasil, 2020).

⁴ Para consultar a legislação e normas para o ensino de graduação em decorrência da pandemia de Covid-19. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/pro-reitoria/prograd/informativos>. Acesso em: 10 out. 2023.

A partir desta suspensão, a Comissão de Estágio Supervisionado (COES) do Curso de Licenciatura em Química organizou reuniões para discutir possíveis encaminhamentos ante tal cenário.

A UFGD permaneceu com suas atividades suspensas no período de março de 2020 até julho de 2020, em virtude do aumento de casos da COVID-19 que tinha se agravado e disseminado rapidamente no mundo. Foi no mês de junho de 2020, que a UFGD aprovou um novo calendário acadêmico em que as aulas seriam realizadas por meio de plataformas digitais.

Considerando a Portaria RTR/UFGD n° 367, de 29 de junho de 2020, em que foi aprovada a volta das aulas no formato remoto, as atividades foram retomadas no dia 03 de agosto de 2020, com o regulamento do Regime Acadêmico Emergencial (RAE). Neste formato os/as professores/as ministraram suas aulas em formatos síncronos⁵ e assíncronos⁶ utilizando as plataformas digitais. Esse período do RAE, foi realizado mensalmente, composto por 4 módulos com duração de 25 dias letivos cada módulo.

No que se refere ao componente de ES obrigatório, foi lançado normativas de n° 07, de 01 de setembro de 2020 para os cursos de graduação presencial e n° 12 de 09 de outubro de 2020 para os cursos de graduação na modalidade de Educação a Distância (EaD) da UFGD, estabelecendo os mesmos procedimentos para a oferta não presencial de componentes curriculares do tipo ES obrigatório no RAE, conforme expressa o artigo 1°:

“à oferta não presencial de componentes curriculares de Estágio Supervisionado Obrigatório durante o Regime Acadêmico Emergencial (RAE) ocorrerá com início no 3° módulo e final no 4° módulo do RAE, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais e a elaboração dos seguintes documentos orientadores:

I - Plano de Trabalho Específico, conforme previsto pela Portaria MEC n° 544/2020, a ser elaborado pelo docente responsável pelo componente curricular seguindo o modelo, naquilo que se aplicar, do Plano de Ensino Acadêmico Emergencial (PEAE), II da Resolução ad referendum CEPEC n° 106/2020, os mesmos deverão ser aprovados em âmbito institucional, pelo Conselho Diretor da Faculdade.

II- Relatório Técnico com justificativa para a oferta, conforme previsto pelo Parecer CNE/CP n° 11/2020, a ser elaborado pelo Coordenador do Curso.

§ 3° A oferta de componentes curriculares do tipo Estágios Supervisionados

⁵ O formato síncrono corresponde às aulas que ocorrem simultaneamente, “ao vivo” entre estudantes e professores/as. Neste formato o/a professor/a pode interagir por meio de estratégias, como por exemplo, questionamentos, jogos *on-line* síncrono, entre outras. Também pode utilizar a apresentação de slides como recurso didático. Para realização destas atividades síncronas utiliza-se plataformas digitais, por exemplo, o *Google Meet*.

⁶ O formato assíncrono corresponde às aulas que podem ser entregues via e-mail ou outra ferramenta, de forma que o/a professor/a não precisa estar simultaneamente no desenvolvimento da atividade. Podemos citar alguns exemplos de aulas/atividades assíncronas: a) filmes, documentários e ou séries para refletir sobre algum assunto; b) vídeos gravados disponibilizados pelas plataformas (estes vídeos podem ser do/a professor/a do componente curricular ou não); c) Realização de escritas de relatos, ou questionamentos, entre outros.

Obrigatórios em RAE deverá observar o disposto no Parecer CNE/CP nº 5/2020 e no Parecer CNE/CP nº 11/2020, considerando as etapas, horas e procedimentos adotados.

§ 4º Os Planos de Trabalhos Específicos e os Relatórios Técnicos, acompanhados da resolução de aprovação do Conselho Diretor, deverão ser encaminhados à Coordenadoria de Ensino de Graduação (COGRAD), para que sejam apensados aos Projetos Pedagógicos dos cursos”.

Para os cursos ofertantes do componente curricular de Estágio não presencial, eram necessários esses procedimentos delineados acima: Relatório Técnico (a coordenação do Curso elaborava); Planos de Trabalhos específicos (PTE) (o/a professor/a de Estágio que elaborava). Ambos documentos eram enviados para a Coordenadoria de Ensino de Graduação (COGRAD) para serem apensados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

No ano de 2021 foi aprovado um novo calendário acadêmico, denominado de Regime Acadêmico Emergencial por Modalidades e Fases (RAEMF), e as orientações para o retorno presencial, híbrido ou não presencial foram realizados com base no Programa Prosseguir⁷, que classificava a gravidade do contágio da COVID-19 por meio de cores de bandeira.

O Estágio no qual esta pesquisa foi realizada iniciou-se no 1º semestre de 2020 (antes de ser decretado a pandemia) e interrompido com a suspensão do calendário acadêmico (devido a pandemia da COVID-19), com retorno de aulas remotas no ano do calendário civil de 2021. Portanto, essa turma não foi reaberta nos módulos 3º e 4º do RAE.

Foi neste contexto pandêmico de aulas no formato remoto que o ES III foi realizado. No que tange a constituição do material empírico, utilizamos as escritas dos Portfólios, os quais foram compostos de diversas atividades realizadas no ES III, a saber: 1) Produção textual em diferentes gêneros: um caso na formação de professores de química; 2) As percepções dos/as estagiários/as sobre os/as professores/as da escola ante o cenário pandêmico; 3) Portfólio acerca dos espaços pedagógicos da escola; 4) Atividades pedagógicas desenvolvidas de forma remota com os/as professores/as da educação básica; 5) Projeto de integração com a escola em conjunto com o I ciclo formativo entre o PIBID e o PRP; e 6) Reflexões acerca dos diálogos promovidos pelas rodas de conversa. Dentre estas escritas dos Portfólios selecionamos a escrita 4 para análise, pois nesta entretecem discussões acerca do Estágio realizado no formato remoto na escola de Educação Básica.

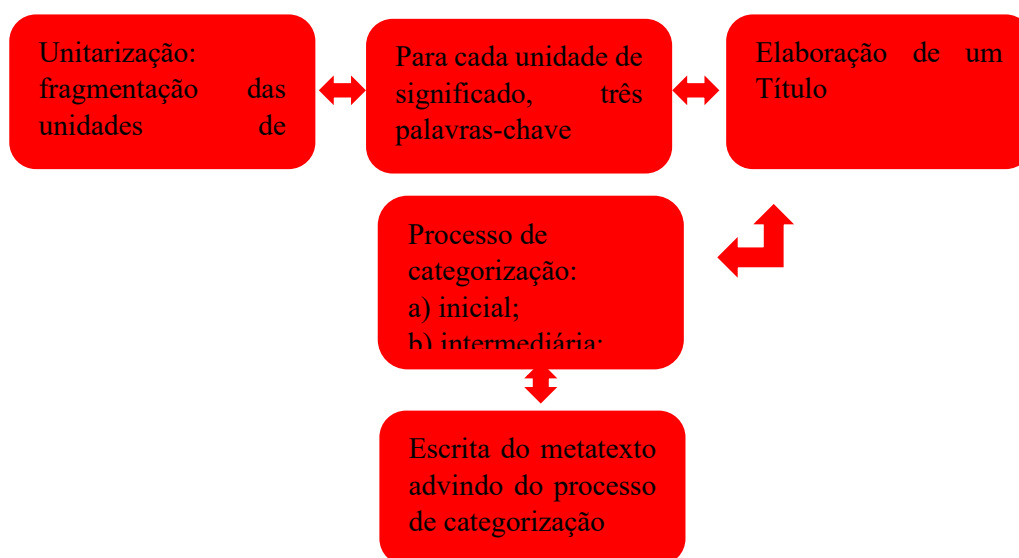
⁷ Mais informações acerca deste Programa, consultar: <https://www.pge.ms.gov.br/prosseguir-sobe-municipios-de-bandeira-e-impo-medidas-mais-rigidias-contra-a-pandemia/>.

O procedimento analítico via ATD: *vita contemplativa* nos Portfólios

Selecionamos cinco portfólios do componente de ES em Ensino III, do turno noturno do 1º semestre de 2020⁸. Nessa primeira etapa de análise adicionamos um codinome para cada Portfólio no intento de preservar a identidade dos/as estagiários/as, os quais foram: Maria, João, Joaquim, José, Teresa. Por conseguinte, realizamos a codificação com leituras e releitura das escritas dos Portfólios fragmentando os textos em unidades de significados. Posteriormente, para cada unidade de significado elaboramos três palavras-chave em seguida um título.

Para cada título descrito realizamos a primeira aproximação das ideias no conceito denominado de categorização. Nesse sentido, o percurso analítico foi caminhando para as categorias intermediárias e finais. Esta etapa consiste em estabelecer e construir relações entre assuntos semelhantes. Por último, com a impregnação no corpus buscando desenvolver uma *vita contemplativa*, tecemos o metatexto advindo da categoria final: Reflexões de professores/as em formação: em xeque o planejamento, a pandemia e o olhar inclusivo. A figura abaixo representou conceitualmente o processo analítico realizado.

Figura 1 – Percurso analítico



Fonte: Elaborado pelos autores

Desta forma, a análise realizada conjugou recortes – fragmentos, unidades de significados - dos Portfólios escritos no processo denominado de unitarização. Posteriormente, os elementos semelhantes foram reintegrando-se e constituindo-se ao processo de

⁸ Conforme já mencionamos que devido a pandemia esse 1º semestre de 2020 foi interrompido, com retorno no ano civil de 2021.

categorização. E, nesse contexto, a unitarização e a categorização encaminharam para a produção do metatexto que foi estruturado com argumentos descritivos e interpretativos entretecidos com interlocuções teóricas, empíricas e dos/as pesquisadores/as, conforme delineado no próximo item.

Enlaçamentos teóricos e empíricos emergidos

Em decorrência da pandemia da COVID-19 no Brasil, a educação foi obrigada a dar continuidade e a alternativa foi o uso das plataformas digitais. Neste cenário, os componentes curriculares de Estágio também foram ofertados e realizados de forma virtual. Os/as estagiários/as foram desafiados a buscar metodologias para cumprir suas horas de ES, portanto destacamos acerca da importância do planejamento. Diante disso, utilizamos a escrita de Portfólios para narrar, refletir e debater situações atípicas realizadas durante o desenvolvimento do ESIII que aconteceu no formato remoto.

Vale ressaltar que tanto a universidade quanto a escola de Educação Básica estavam no formato não presencial. E face ao contexto, a escrita foi uma aliada para a formação. Foi nesse intento que apostamos na estratégia formativa do uso dos Portfólios. Ante o percurso analítico realizado nessa pesquisa emergiu a categoria final **Reflexões de professores/as em formação: em xeque o planejamento, a pandemia e o olhar inclusivo**, a qual possibilitou a tessitura desse metatexto.

Uma das principais metodologias utilizadas pelos/as professores/as da Educação Básica na pandemia, foi o uso decorrente da APC, conforme argumentam as estagiárias Maria e Teresa:

Maria: “Eu acreditava que montar uma APC seria simples, porém ao começar estudar, planejar e buscar diferentes fontes para apresentá-la de uma forma com que os alunos entendessem o conteúdo. Vi que é muito complicado e requer muito tempo de planejamento”.

Teresa: “Hoje percebo que o planejamento foi algo essencial desde o início, pois foi preciso muita atenção ao delimitar os conceitos que seriam abordados em cada um dos vídeos, pois foi difícil compactar os conteúdos em apenas 6 minutos de vídeos”.

É interessante mencionar que alguns/algumas estagiários/as realizaram o Estágio na Escola do Campo e com isso tiveram que se adequar a outra realidade. A falta de internet foi uma das principais dificuldades que a Educação do Campo enfrentou/enfrenta, conforme os excertos do/a Estagiários/as Maria e Joaquim:

Maria: “A escola em que realizei o ES, é uma escola do campo, então os

planejamentos das atividades foram voltados para a realidade dos alunos atuantes na mesma, visto que ambos não têm um bom acesso a internet, muitos moram em sítios/fazendas, e o acesso a estas atividades on-line é um problema em que estes alunos enfrentam frente a pandemia”.

Joaquim: “por ser uma escola do campo muitos dos alunos ainda têm dificuldades de ter acesso a internet”.

Um fato majoritariamente encontrado nestas análises é o difícil acesso à internet dos/as estudantes da Educação Básica também na escola urbana. Quando nos deparamos com essa realidade nas escritas dos Portfólios, percebemos o quanto a pandemia escancarou a desigualdade social. Neste sentido, destacamos o argumento de Almeida *et al.* (2020, p. 21-22):

A desigualdade social é a característica mais marcante e conhecida da sociedade brasileira o que, evidentemente, torna mais dramático os impactos da pandemia, principalmente porque ela nos atinge em um momento particularmente preocupante de crescimento do desemprego, queda de renda e de encolhimento das proteções sociais. A combinação entre crise política e econômica experimentada pelo país nos últimos anos abriu espaço para a implementação de propostas que espreitavam o Brasil há tempos: a desregulamentação de direitos e o desmonte de políticas públicas que visam à seguridade social.

Portanto, a crise política e econômica numa pandemia resultou num abismo educacional ainda mais agravante. Muitos/as estudantes das escolas não tinham acesso à internet o que levou os/as estagiários/as ao desenvolvimento de APC. Entretanto, problematizamos algumas questões a partir das escritas dos/as estagiários/as, a citar, nas escolas privadas as aulas foram síncronas? Quem tem direito a aprender numa pandemia? E, ainda, quem teve oportunidade para aprender nessa pandemia da COVID-19?

Na unidade de significado do/a estagiário/a João observamos uma reflexão sobre a realidade da sua escola e a opção em desenvolver a APC: “o foco das atividades não deveria ser com a utilização da internet, já que muitos estudantes não possuem internet ou meios para acessar as atividades, portanto resolvi trabalhar com as APCs”.

Neste contexto, podemos inferir que as experiências dos/as estagiários/as se ancoraram na perspectiva de que o Estágio pudesse fazer sentido em suas vidas acadêmicas, pessoais e profissionais, que fosse um acontecimento; pois, desta forma, o ES poderia congrega aspectos formativos e que concomitantemente promovessem a reflexão do cenário vivenciado, conforme argumenta Bondiá que (2002) “o que nos acontece, o que nos toca” (Bondiá, 2002, p. 21); pode, então, proporcionar - de fato - uma experiência que transforma. Portanto, essas experiências pandêmicas vivenciadas no Estágio transformaram os olhares dos/as licenciandos/as acerca das vulnerabilidades sociais e os impactos que elas ocasionam na aprendizagem.

Articulamos a estas reflexões o conceito de Estágio na ótica de Pimenta (2012) “a atividade docente é práxis”; logo, este componente curricular é práxis. Isto implica o entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática, “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação” (Pimenta, 2012, p. 105). Portanto, as reflexões, os diálogos e as escritas viabilizadas pelo Portfólio nas aulas remotas deste Estágio puderam promover experiências que transformaram os/as estagiários/as em professores/as desta práxis.

Nesta ótica de experiência destacamos as escritas do estagiário José que, além do desafio já enfrentado da realização do Estágio remoto, teve que refletir e planejar aulas com foco no/a aluno/a da Educação Especial.

José: “Mas existia outra coisa além do cenário pandêmico em que estamos vivendo, existia a inclusão, em meio a pandemia como vamos incluir em um sistema em que não permite a inclusão? Muito complexo, nada fácil, porém não se trata de algo impossível, é necessário a inovação”.

Essa reflexão do estagiário José advém do desafio que foi realizar o Estágio para estudantes com deficiência, Público-Alvo da Educação Especial. Referia-se a uma sala de terceiro ano e os/as alunos/as apresentavam as seguintes características: baixa visão e alfabetização comprometida, o que culmina na dificuldade da leitura e escrita.

Frente a este cenário, o Estagiário José teve orientações da professora de Estágio e da professora supervisora da escola a dialogar com o professor de apoio deste/a estudante, público-alvo da Educação Especial. Em diálogo com o professor de apoio, o estagiário conheceu a realidade dos/as alunos/as com deficiência, o que fez (re)planejar, refletir e desenvolver atividades inclusivas.

Neste contexto de Educação Inclusiva e Educação Especial, destacamos os autores Zerbato e Mendes (2018, p. 148):

Sendo assim, como melhor ensinar turmas heterogêneas? A apropriação de um currículo aberto e flexível seria o caminho mais eficaz? Ou um currículo fechado traz objetivos mais pontuais e iguais para toda turma? O ensino individualizado e as adequações curriculares são boas propostas? Esse artigo buscou discutir as práticas pedagógicas propostas para a inclusão escolar do aluno PAEE em salas de ensino comum e apresentou um novo debate teórico que pode contribuir na elaboração dessas práticas, seguindo o conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Neste artigo, os autores discutem que a inclusão escolar do/a aluno/a Público Alvo da Educação Especial pode ser potencializada se planejada por meio de práticas pedagógicas

inclusivas que vão ao encontro de um Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). Tais práticas pedagógicas inclusivas visam agregar a todos/as, com vistas a ampliação da participação e aprendizagem dos/as alunos/as e, neste sentido, reduzir a necessidade de adequações personalizadas (Zerbato; Mendes, 2018).

Diante da pandemia da COVID-19, do estágio remoto e das novas compreensões emergidas oportunizadas pelo uso das escritas dos Portfólios, defendemos uma escola inclusiva. Isto posto, concordamos com a citação abaixo:

Uma escola inclusiva requer ainda a participação de toda equipe escolar – gestão escolar, professores, profissionais especializados, família, alunos e comunidade em geral – na construção de uma identidade e cultura colaborativa para o desenvolvimento de práticas mais abrangentes para acesso e aprendizado de todos os estudantes (Zerbato; Mendes, 2018, p. 148).

Desta forma, a Educação pode promover a escolarização de uma forma equitativa. Porém, mesmo que almejemos uma escola inclusiva, outros aspectos se fazem necessários para tal materialização, a saber: infraestrutura, acesso à internet, valorização dos/as professores/as, políticas públicas educacionais, entre outros.

Arguimos, ainda, que as experiências relatadas pelos/as estagiários/as puderam vislumbrar horizontes de possibilidades para a oferta dos próximos Estágios, por exemplo, conhecimento da realidade escolar, diálogo com o/a professor/a – regente e de apoio - da escola e da universidade, busca de uma escola inclusiva e o Estágio como práxis. Por conseguinte, compreendemos que o uso dos Portfólios foi uma estratégia formativa e potente, conforme corroboram as autoras Calixto e Marques-de-Oliveira (2023, p. 19):

argumentamos que o trabalho com Portfólio pode vislumbrar novos horizontes comprometidos com o aprender e o ensinar. Para tanto, é necessário dialogar sobre estas novas possibilidades formativas em cursos de licenciaturas que estão alocados na área de Ciências Exatas e que são majoritariamente permeados por avaliações objetivistas. Todavia, vale lembrar que estes cursos de licenciaturas estão formando professores, no nosso caso, professores de Química.

Desta forma, podemos conjecturar que estas análises propiciadas pela estratégia da escrita do Portfólio suscitaram alguns núcleos temáticos e que precisam ser aprofundados e discutidos em outras pesquisas.

Desenlaces finais

O Estágio realizado neste período remoto e pandêmico foi um aprendizado permeado de desafios. Contudo, evidenciamos a importância do estudo e planejamento tanto dos/as estagiários/as quanto dos/as professores/as da escola e da universidade, pois a pandemia colocou em xeque muitas estratégias didáticas tradicionalmente utilizadas.

Neste ínterim, os/as estagiários/as tiveram o desafio de planejar “o novo” para cumprimento da carga horária entremeando as terminologias de síncrono, de assíncrono, de APC, professor/a de apoio, além da inserção das ferramentas tecnológicas. Todas essas compreensões emergidas e enlaçadas nesta pesquisa foram viabilizadas por meio das escritas dos Portfólios. Nesse sentido, defendemos que esta foi uma estratégia potente e formativa que proporcionou um olhar para as nuances atravessadas pela pandemia. Para além, valorizou e oportunizou uma avaliação contínua, progressiva e recursiva em que tanto o/a professor/a quanto o/a estudante possa participar ativamente do processo por meio da escrita, reflexão e debate.

Outro aspecto emergido foi a temática da Educação do Campo e a Educação urbana. Observamos que ambas enfrentaram/enfrentam problemas da desigualdade social, o que implicou num prejuízo à escolarização, uma vez que o acesso à internet foi escasso. Neste sentido, a pandemia escancarou as realidades das nossas escolas públicas e, isto posto, os/as estagiários/as puderam adentrar neste universo complexo de ensinar química considerando a realidade social dos estudantes.

Também foi um desafio realizar o Estágio para estudantes com deficiência, Público-Alvo da Educação Especial. Neste contexto, destacamos a fundamental importância do diálogo entre o/a professor/a de apoio, o/a professor/a regente, o/a estagiário/a e o/a professor/a formador/a da Universidade, pois houve possibilidades de (re) planejamentos, reflexões e desenvolvimentos de atividades inclusivas. Logo, a Educação pode promover a escolarização de uma forma equitativa.

Portanto, concluímos que as experiências realizadas pelos/as estagiários/as neste cenário pandêmico no componente curricular de ES III contribuíram para a ampliação dos olhares sobre a educação pública e suas realidades. Além disso, mostrou os desafios do/a professor/a em ensinar Química por meio de estratégias até então desconhecidas. Logo, concordamos e defendemos o conceito estudado e cunhado por Pimenta (2012) de que o Estágio seja práxis, para que possamos - de fato - formar professores e professoras mediados pelos conceitos teórico-práticos. Assim, anunciamos que esta pesquisa pode viabilizar espectros a futuros

estudos concernentes a potencialidade formativa do Portfólio no campo dos Estágios, contemplando uma formação inicial de professores/as de Ciências/Química crítico-reflexiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C.; LÜCHMANN, L.; MARTELLI, C. A pandemia e seus impactos no Brasil. **Middle Atlantic Review of Latin American Studies**, v. 4, n. 1, p. 20-25, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342653340_A_pandemia_e_seus_impactos_no_Brasil. Acesso: 14 abr. 2023.
- AMBRÓSIO, M. **Avaliação, os registros e o portfólio: ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- AMBRÓSIO, M. **O uso do Portfólio no Ensino Superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BONDIÁ, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BRASIL. **Resolução/SED n. 3.745, de 19 de março de 2020**. Regulamenta o Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020, e a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares nas Unidades Escolares e Centros. Campo Grande, MS: Secretária de Estado, 2020. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10120_19_03_2020. Acesso em: 25 set. 2023.
- CALIXTO, V. S dos.; MARQUES-DE-OLIVEIRA, A. de. Um itinerário compreensivo acerca do portfólio: diálogo entre professoras em formação. **ACTIO**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 1-23, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/14686/9443>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- CARVALHO, A. M. P; GIL-PEREZ, D. Formação de professores de ciências: tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: **Cortez**, 2011.
- FERREIRA, L. S. **Experiências dos/as estagiários/as do Curso de Licenciatura em Química no contexto pandêmico**. 2021. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2021.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009.
- HAN, B-C. **Sociedade do Cansaço**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professor/pesquisador**. 4. ed. Ijuí, RS: ed. Inijuí, 2013.

MARTINS, H. H. T. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 02, p. 289-300, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2011.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=17123&path%5B%5D=8228>. Acesso em: 04 abr. 2023.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L; **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

SÁ-CHAVES, I. **Os portfólios “reflexivos” (também) trazem gente dentro: reflexões do seu uso na humanização dos processos educativos**. Porto: Editora Porto, 2005.

SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. da; PANIAGO, R. N. Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. **Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista**, Bahia, v. 14, n. 30, p. 152-177, out./dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4365/3493>. Acesso em: 04 abr. 2023.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Revista Química Nova**, São Paulo, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/jQHTPGGjNZYjXLvty4sPF6P/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

VILLAS-BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2004.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 15 out. 2023.

Reconhecimentos: A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), ao Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e Matemática da referida Universidade e ao Grupo de Estudos e Pesquisa Horizontes Compreensivos na Educação em Ciência e Química (GEPHCECQ).

Financiamento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: O trabalho passou pelos trâmites do Comitê de ética.

Disponibilidade de dados e material: Os dados e materiais utilizados no trabalho foram Portfólios que estão disponíveis com a Coordenação do Curso de Licenciatura em Química, pois foram parte da avaliação final do componente curricular de Estágio Supervisionado III.

Contribuições dos autores: O autor realizou as escritas iniciais de todo o trabalho, constituindo na análise e interpretação do material empírico. A autora contribuiu com o adensamento dos fundamentos teóricos metodológicos e uma revisão do manuscrito.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

